

تبیین مبانی روان‌شناختی نظریه غرقگی در عناصر برنامه درسی

محمد محمودی بورنگ^۱، محسن آیتی^۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۵/۰۳

تاریخ وصول: ۱۳۹۸/۱۱/۲۸

چکیده

غرقگی مفهومی برگرفته از روان‌شناسی مثبت است که در آن، فرد با سطحی از مهارت یا تمرکز و با هوشیاری، کاملاً در یک فعالیت درگیر می‌شود. هدف از پژوهش حاضر، تبیین مبانی روان‌شناختی عناصر برنامه درسی، مبتنی بر نظریه غرقگی بود. روش پژوهش حاضر، کیفی از نوع جستار نظرورزان بود. به منظور دستیابی به داده‌های موردنظر از روش مطالعه و بررسی متون و آثار صاحب‌نظران حوزه مطالعاتی «غرقگی» و روان‌شناسی مثبت استفاده شد. در مرحله بعد داده‌های گردآوری شده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و با توضیح مفاهیم و بررسی شرط‌های لازم به تحلیل مفاهیم و استنباط عناصر پرداخته شد. نتایج بیانگر این بود که اهداف مبتنی بر نظریه غرقگی باید، از قبل مشخص، دقیق، شفاف و شخصی سازی شده باشند؛ یادگیرنده طبق این نظریه باید مستقل، با انگیزه، برخوردار از اعتماد به نفس و معلم (یاددهنده) باید تسهیل‌گر باشد. همچنین روش یاددهی - یادگیری مبتنی بر نظریه غرقگی روش بازی محور، آموزش انفرادی برنامه‌ای و حل مسئله است؛ ویژگی محیط طبق این نظریه، ساختارمند، امن و هدایت‌کننده و همچنین ارزشیابی و ارائه بازخورد فوری، خود ارزیابی و ارزشیابی تشخیصی از جمله روش‌های ارزشیابی برنامه درسی مبتنی بر نظریه غرقگی مشخص شد.

واژگان کلیدی: روان‌شناسی مثبت، غرقگی، عناصر برنامه درسی.

۱. دانشجوی دکتری، برنامه ریزی درسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران (نویسنده مسئول)

mo_mahmoodi@birjand.ac.ir

۲. دانشیار، علوم تربیتی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران mayati@birjand.ac.ir

مقدمه

به کار بردن سازه‌های روان‌شناسی در امر آموزش چند دهه‌ای است که بسیار مورد توجه قرار گرفته است (ناجی میدانی، ۱۳۹۷؛ رتینگ و وگر^۱، ۲۰۱۸). یکی از این مؤلفه‌ها که پس از جنگ جهانی دوم و به دنبال انتقاد از توجه بیش از اندازه به جنبه درمانی روان‌شناسی مورد توجه قرار گرفت روان‌شناسی مثبت^۲ بود. به عقیده‌ی سلیگمان و میهالی^۳ (۲۰۰۰) روان‌شناسی مثبت مطالعه‌ی علمی عملکرد مثبت انسان و شکوفایی در سطوح بیولوژیکی، شخصی، ارتباطی، نهادی، فرهنگی و جهانی زندگی است. پترسون^۴ (۲۰۰۸) روان‌شناسی مثبت را به‌عنوان مطالعه‌ی علمی آنچه که زندگی را به بهترین شکل می‌سازد؛ تعریف کرده است. عبارت "زندگی که ارزش زیستن داشته باشد" بارها توسط سلیگمن و میهالی در توصیف روان‌شناسی مثبت بیان شده است و این خود نشان دهنده‌ی اهداف این حوزه در راستای دستیابی به حس زندگی مطلوب است (میهالی، ۲۰۰۶).

در روان‌شناسی مثبت پدیده‌های روان‌شناختی را در سطوح مختلف مدنظر قرار می‌دهد و به مطالعه‌ی تجربیات انتزاعی مثبت، ویژگی‌های شخصیتی مثبت، و نهادهای مثبت می‌پردازد. برخلاف هیجان‌های منفی که بار و ذهن مردم را محدود می‌نماید هیجان‌های مثبت، ذهن انسان را فعال نگاه می‌دارند، که خود موجب بالارفتن توانایی انسان می‌شود (آمسترانگ^۵، ۲۰۰۸). بر اساس تعریف روان‌شناسی مثبت، نوع نگرش و عادات فکری روزمره مردم بر زندگی آنها تأثیر مثبت خواهد داشت. مطالعات نشان می‌دهند خوش‌بینی و مثبت‌اندیشی، امید به زندگی و تغییر شرایط در جهت مثبت را به همراه خواهد داشت. روان‌شناسی مثبت^۶ که از آن با عنوان روان‌شناسی مثبت‌گرا هم نام برده می‌شود در اکثر مواقع با مثبت‌اندیشی^۷ اشتباه گرفته می‌شود. چرا که روان‌شناسی مثبت، نگاهی علمی و توصیفی از پژوهش‌های ارزشمند علمی برای بهبود کیفیت زندگی انسان‌ها است و مثبت‌اندیشی صرفاً توصیه‌هایی مثبت و جذاب در این زمینه (ایگبرت^۸، ۲۰۰۳). از جمله موضوعات

1. Raettig & Weger
2. Positive Psychology
3. Sligman & mihaly
4. Peterson
5. Armestrong
6. positive psychology
7. Thinking positive
8. Egbert

مطروح شده در روان‌شناسی مثبت، رضایت ذهنی، شادکامی، کسب دانش در مورد آینده، امید و غرقگی است (اسنایدر و لوپز^۱، ۲۰۰۵).

غرقگی^۲ یک مفهوم روان‌شناسانه و برگرفته از مفاهیم روان‌شناسی مثبت است (میهایلی، ۲۰۱۴). این مفهوم اشاره به احساس ذهنی مثبت دارد و در آن فرد با سطحی از مهارت یا تمرکز کامل و با هوشیاری، کاملاً در یک فعالیت غرق می‌شود. غرقگی در تعریف به مجموعه‌ای از تجربه‌های هدف‌دار، فشرده، به لحاظ منطقی سازمان یافته، که به دلیل نظم درونی، احساس می‌شود معنادار و خشنودکننده است اشاره دارد. غرقگی در مفهوم، حالتی است که در آن افراد آنقدر درگیر فعالیتی هستند که هیچ چیز دیگر برایشان اهمیت ندارد (قربانی، ۱۳۹۶؛ مکیکانگاس، باکر، آنولا و دموروتی^۳، ۲۰۱۰).

بر مبنای دیدگاه سنتی، غرقگی به‌عنوان یک وضعیت در سطح فردی درک شده است. اما، هم در پیدایش (سالنوا و همکاران^۴، ۲۰۱۴) و هم در ادامه روند غرقگی (واکر^۵، ۲۰۱۰) حضور دیگران تأثیرگذار است (جاکولا، نمایتیس و لیوکنین^۶، ۲۰۱۶). به‌عنوان مثال، حالت غرقگی یک دوندۀ در یک ماراتن ممکن است هنگامی که او متوجه شود که اطرافیان او را تشویق می‌کنند، افزایش یابد. در این سناریو، بستر اجتماعی به سادگی پدیده پیش‌زمینه برای غرقگی است، اما علت ظهور آن نیست. با این وجود یک دوندۀ دیگر در همان ماراتن ممکن است آنقدر با حضور رقبای خود پریشان شود، که به هیچ وجه حالت غرقگی پیدا نکند؛ برای او، حضور دیگران عامل جلوگیری از توسعه غرقگی است. از طرف دیگر، یک دوندۀ سوم، ممکن است هرگز در هنگام دویدن به تنهایی احساس غرقگی نکند، اما تنها هنگامی که مجبور است در میان جمع ورزشکاران دیگر به رقابت پردازد؛ این حس در او جاری شود برای او، بستر اجتماعی باعث ترویج تجربه غرقگی می‌شود (ریتینگ و وگر^۷، ۲۰۱۸). لازم به ذکر است که غرقگی پدیده‌ای موقت بوده و یک حس دائمی نیست. به طور معمول غیرمنتظره سر می‌زند و به زودی ناپدید می‌شود؛ اما حداقل پس از آن، فرد احساس

-
1. Snyder & Lopez
 2. Flow
 3. Makikangas, Bakker, Aunola & Demerouti
 4. Salanova et al
 5. Walker
 6. Jaakkola, Ntoumatis & Liukkonen
 7. Reatting & weger

رضایت می‌کند (سیکزنت میهالی، ۲۰۰۰). اگرچه غرقگی یک موضوع مربوط به حوزه روان‌شناسی مثبت است؛ اما مؤلفه "درگیری^۱ شدید" قابلیت ادغام با سایر حوزه‌های دانشی را دارد (فردریک، بلامنفیلد و پاروس^۲، ۲۰۰۴؛ سلیگمان و میهالی، ۲۰۰۰). از جمله زمینه‌های آموزشی برجسته و آشکار قابلیت‌مدار در این حوزه را، فناوری اطلاعات، موسیقی، ورزش و بازی‌ها می‌توان نام برد (ناکامورا و میهالی، ۲۰۰۲؛ آگارول و کاراهونا^۳، ۲۰۰۰؛ میهالی و فور، ۱۹۸۹؛ هسا و لو^۴، ۲۰۰۴).

میهالی و ناکامورا (۲۰۰۲) معتقدند که می‌توان از نظریه غرقگی به‌عنوان فرصتی برای یادگیری و کاربست بهتر تجربیات آموزشی استفاده کرد؛ زیرا حالت غرقگی، یادگیرنده را ترغیب می‌کند تا تجربیاتش را خودش شکل دهد و بسازد. جنبه رشد شخصی (سلیگمان و میهالی، ۲۰۰۰)، درگیری (فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴) و برنامه‌های مداخله‌ای که در نظریه وجود دارد به آن ارزش بالایی برای جست و جو و کاربست آن در محیط‌های یادگیری داده است. غرقگی یک منبع خوب، برای بهزیستی محسوب می‌شود، چنانچه سیکزیت میهالی (۱۹۹۰) این عقیده را دارد که مهارت‌های شناختی مرتبط با غرقگی برای رسیدن به یک زندگی خوب، بسیار کمک‌کننده است. فقیهی و همکاران (۱۳۹۷) نیز بیان می‌کنند که دانش‌آموزان با داشتن سطوح بالاتری از تجربه غرقگی، فعالیت و تکالیف درسی را به دلیل چالش و لذتی که از انجام آن تجربه می‌کنند؛ انجام خواهند داد؛ نه صرفاً به خاطر عوامل تقویت‌کننده بیرونی.

با توجه به اینکه حالت غرقگی در ارتباط با تعامل بهینه و عملکرد مطلوب فرد است؛ درک‌حالاتی که منجر به حفظ و نگهداشت این وضعیت می‌شود قابل توجه است (کوباتا و مالیت، ۲۰۱۶). از جمله عواملی که در ایجاد و تداوم حالت غرقگی مؤثر است چالش برانگیز بودن فعالیت برای فرد است به طوری که مهارت و چالش باید در یک سطح تعادلی طراحی شوند، تا فرد به غرقگی برسد (میهالی، ۱۹۹۶؛ باتیستا، ۲۰۱۰). هر چند که به اعتقاد بسیاری از پژوهشگران هنوز عوامل تسهیل و یا منع غرقگی به طور کامل شناسایی نشده است (کوباتا و مالیت، ۲۰۱۶). اما میهالی و همکاران در مجموعه پژوهش‌هایی

-
1. Involvement
 2. Fredricks, Blumenfeld and Paris
 3. Agarwal & karahanna
 4. Hesa & lowe

(۲۰۰۰، ۱۹۹۰، ۱۹۷۵) نه مؤلفه اصلی تجربه غرقگی را تعادل مهارت-چالش، اهداف روشن، بازخورد بدون ابهام، تمرکز، احساس کنترل، درگیری یا ادغام، از دست دادن خودآگاهی و خودپاداش دهی برشمردند.

نتایج پژوهش‌ها نشان داده غرقگی در تعدادی از مطالعات با پیشرفت تحصیلی و موفقیت در یادگیری مرتبط بوده است (میهای، ۱۹۹۷؛ کاستدرو^۱ و غانی^۲، ۱۹۹۵؛ کونرادو و همکاران^۳، ۲۰۰۱؛ ریا^۴، ۲۰۰۰؛ فو، سو و یون، ۲۰۰۹؛ هو و کیو، ۲۰۱۰) و همچنین گروه‌های سنی ابتدایی (مارکز^۵، ۲۰۰۰؛ اسکینز و همکاران^۶، ۱۹۹۰)، متوسطه (گوس، گالبریس و رنشوا^۷، ۲۰۰۲؛ شرنوف و میهای^۸، ۲۰۰۳) و دانشجویان (جو و روی^۹، ۲۰۰۸؛ جو، او و کیم^{۱۰}، ۲۰۱۵؛ کیلی^{۱۱}، ۲۰۰۵؛ وبستر، تروینو و ریان^{۱۲}، ۱۹۹۳) را می‌توان با برنامه‌های مبتنی بر غرقگی پوشش داد. همچنین فعالیت‌های متنوعی مانند کلاس‌های زبان خارجی (ایگبرت^{۱۳}، ۲۰۰۳)، جستجوی اطلاعات در وب سایت‌ها (اسکادبرگ و کیمل^{۱۴}، ۲۰۰۴) و بازی‌های رایانه‌ای آموزشی (کیلی، ۲۰۰۵) را می‌توان به شیوه غرقگی پیش برد.

با توجه به پژوهش‌های انجام شده در زمینه غرقگی و یادگیری (کاستدرو، ۲۰۰۲؛ جو و همکاران، ۲۰۱۵) استنباط می‌شود که این ویژگی برگرفته از روان‌شناسی مثبت‌گرا در بهبود و کمک به فعالیت‌های یادگیری مؤثر است (بیرد و هوی^{۱۵}، ۲۰۱۰). و از آنجا که برنامه درسی، بستر شکل‌گیری یادگیری است (غربا، رحیمی و دهباشی، ۱۳۹۶). باید به برنامه درسی غرقگی توجه داشت، با این وجود خلأ پژوهشی که به تبیین رابطه و عناصر برنامه

-
1. Custodero
 2. Ghani
 3. Konradt et al
 4. Rea
 5. Marks
 6. Skinner
 7. Goos, Galbraith & Renshaw
 8. Shernoff & mihaly
 9. Guo and Ro
 10. Joo, Oh & Kim
 11. Kiili
 12. Webster, Trevino & Ryan
 13. Egbert
 14. Skadbe & Kimmel
 15. Beard & Hoy

درسی و نظریه غرقگی پرداخته باشد احساس شد. لذا هدف از پژوهش حاضر این بود که با استناد به مبانی نظری، عناصر برنامه درسی مبتنی بر نظریه غرقگی را تبیین نماید.

روش

با توجه به این که مبنای بررسی و تبیین عناصر مبانی نظری حوزه مورد مطالعه بوده است؛ روش کیفی جستار نظرورزانه روشی مطلوب برای انجام این پژوهش تشخیص داده شد. این روش نوعی فراتحلیل یا تلفیق پژوهشی است که محقق به جای قواعد آماری و عددی از پژوهش‌ها و گزاره‌ها به‌عنوان ابزار استفاده می‌کند (شوبرت، ۱۹۹۱). اطلاعات پژوهش حاضر با بررسی مستندات و پژوهش‌های حوزه "روان‌شناسی مثبت" و "غرقگی" و تجزیه و تحلیل این اطلاعات به دست آمد. پس از جمع‌آوری اطلاعات، با توجه به یافته‌های حاصل از پژوهش و طبقه‌بندی آن‌ها، نتایجی به دست آمده است که در راستای عناصر شش‌گانه برنامه درسی میلر (هدف، دانش آموز، معلم، روش یاددهی یادگیری، محیط، ارزشیابی) تجزیه و تحلیل و طبقه‌بندی شد.

روایی و اعتباریابی پژوهش کیفی با روش ارزیابی لینکلن و گوبا (۱۹۹۴) بر پایه چهار معیار اعتباربخشی (باورپذیری)، انتقال‌پذیری، اعتمادبخشی و تأییدپذیری صورت پذیرفت. در پژوهش حاضر به منظور اعتباربخشی از فن خودبازبینی محقق، به منظور انتقال‌پذیری از فن غنی‌سازی و بیان دقیق اسناد مورد مطالعه استفاده شد. به منظور اعتمادبخشی و تأییدپذیری فرآیند کدگذاری، مؤلفه‌ها به همراه متخصص برنامه درسی مورد بررسی و بازبینی قرار گرفت.

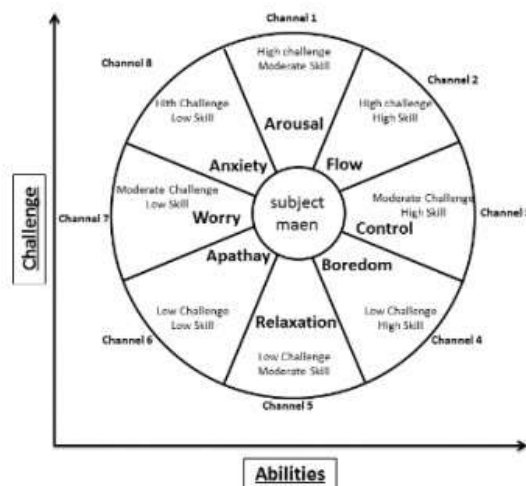
یافته‌ها

اهداف آموزشی: اهداف از پیش تعیین شده: در غرقگی قبل از شروع فعالیت باید خواسته‌ها و نتایج مدنظر مشخص شده باشد و فرد به طور واضح از شرایط انجام فعالیت و موارد تأثیرگذار در نتیجه آگاه است (شرنوف و میهالی، ۲۰۰۹). بدین ترتیب اهداف در برنامه‌ای که می‌خواهد به سمت غرقگی حرکت کند؛ باید از قبل تعیین شده و در اختیار فراگیر قرار گیرد؛ تا بدین وسیله فرد آگاه به معیارها باشد.

اهداف آشکار و دقیق: در فعالیت اگر اهداف به صورت دقیق و روشن بیان نشود موجب اتلاف انرژی و تمرکز یادگیرنده خواهد شد و او را از شرایط غرقگی خارج خواهند

ساخت (اسمیت، شرنوف و میهالی، ۲۰۱۴). با توجه به گزاره ذکر شده اهدافی که برای فعالیت بیان می‌شود باید به طور واضح و بدور از هر گونه ابهام باشند تا فرد بتواند به صورت کامل بر فعالیت تمرکز نماید.

شخصی سازی اهداف: با توجه به اینکه برای ایجاد و تداوم حالت غرقگی در فراگیر باید نسبت بین چالش برانگیزی فعالیت و مهارت فراگیر حفظ شود (مونتانز^۱، ۲۰۱۰، اوت، ۲۰۱۱)؛ لذا باید به هر فرد به صورت جداگانه و بر مبنای میزان مهارت او در فعالیت مدنظر نگاه شود، بنابراین اهداف باید شخصی سازی شده و به تفاوت‌های فردی در طراحی اهداف توجه ویژه صورت گیرد. در نمودار شماره ۱ به بررسی تناسب میان چالش و مهارت در جریان طراحی فعالیت‌ها و اهداف برای ایجاد حالت غرقگی پرداخته شده است؛ لازم به ذکر است که این نمودار شکل تکامل یافته مدل سیزنت میهالی (۱۹۷۵) است که توسط ماسیمینی و کارلی^۲ (۱۹۹۸) تدوین شده است.



نمودار ۱. تعادل چالش - مهارت

دانش‌آموز: شجاعت در فرصت‌های یادگیری: میهالی (۱۹۹۸) در اثر معروف خود با عنوان تجربه اوج یکی از ویژگی‌های افراد برای تجربه غرقگی را خودفرجامی می‌داند. او

1. Montanez
2. Massimini and Carli

در ادامه ویژگی افراد خودفرجام را لذت بردن از لحظات آنی، نترسیدن از شکست و علاقه‌مندی به کسب تجربیات جدید می‌داند.

استقلال فردی: فراگیر باید در جریان یادگیری مستقل باشد و به‌عنوان عنصری پویا فعالیت داشته باشد (کاباتا و مالت، ۲۰۱۶). بنابراین فردی که می‌خواهد به تجربه بهینه (غرقگی) دست یابد باید بتواند به طور انفرادی بر جریان یادگیری و تفکر خود کنترل داشته باشد.

برخورداری از اعتماد به نفس: برمن (۲۰۰۷) در پژوهشی به این نتیجه رسید که خودباوری از جمله پیش‌زمینه‌های دست‌یابی به غرقگی است. به عقیده او فرد باید به توانایی‌های خود در فعالیت ایمان داشته باشد، تا بتواند به موفقیت در زمینه ذکر شده فکر کند. بنابراین از جمله ویژگی‌های دانش‌آموز برای دستیابی به حالت غرقگی خودباوری است و فردی که سطح بالایی از خودباوری در چالش پیش‌رو را داشته باشد، احتمال دستیابی او به غرقگی بیشتر است. پیش از این نیز تأثیر باورهای خودکارآمدی تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی به اثبات رسیده است (صحرايي، شکری، خانبانی و حکیمی راد، ۱۳۹۷).

تسلط بر فعالیت: افراد برای تجربه غرقگی باید بدانند که چه می‌خواهند انجام دهند (می‌هالی و ناکامورا، ۱۹۸۹). به عبارتی فرد باید به درجه‌ای از شناخت نسبت به فعالیت موردنظر برسد تا بتواند تجربه بهینه را درک کند.

برخورداری از علاقه و انگیزه: فراگیر باید علاقه‌مند به انجام فعالیت باشد و برای آن انگیزه کافی داشته باشد (هو و کیو، ۲۰۱۰). غرقگی حالتی است که در آن فرد چنان درگیر فعالیتی می‌شود که گذر زمان را متوجه نمی‌شود و هیچ چیز برایش اهمیت ندارد، به جزء آن فعالیت. این تجربه به قدری لذت بخش است که انگیزه‌ی فرد از انجام آن فعالیت فقط خود فعالیت است (ادمیرال و همکاران، ۲۰۱۱). بنابراین شخص باید انگیزه انجام فعالیت را داشته باشد و به آن علاقه‌مند باشد.

تمرکز بخشی به فعالیت: در حین انجام فعالیت‌ها "خودآگاهی" فراگیر باید به پایین‌ترین حد ممکن کاهش یابد، بدین صورت که فراگیر در حین حضور در کلاس درس تمام تمرکز او بر فراگیری مطالب است؛ به مانند یک فوتبالیست که آنچنان غرق در مسابقه و رقابت است که بعد از پایان بازی، پی به جراحت و مصدومیتی که برایش اتفاق افتاده، می‌برد. هدف

از ایجاد حالت غرقگی نیز کاهش خودآگاهی در جهت ایجاد تمرکز برای یادگیری است (اسمیت، شرنوف و میهالی، ۲۰۱۴).

معلم: آماده سازی فراگیر: در این نظریه باید فراگیر آماده و آشنا به انجام فعالیت باشد. به عبارتی وظیفه معلم این است که فراگیر را نسبت به فعالیتی که باید انجام دهد یا محتوایی که باید بیاموزد آگاه کند، از این طریق فرد با یک پیش زمینه ذهنی وارد فضای فعالیت شده و سعی خواهد داشت، در مسیر آن حرکت کند (روا، ۲۰۰۱). این آماده سازی شامل انگیزه‌دهی به فراگیر، کاهش عوامل حواس پرتی در محیط و دور کردن استرس اضافی از فراگیر است.

احترام گذاشتن به فراگیر: برای دستیابی به غرقگی در فعالیت، محیط باید تشویق کننده باشد و افراد حاضر در محیط نیز اعتماد بخش باشند (سلیگمان و میهالی، ۲۰۰۰). بنابراین باید به فراگیر احترام گذاشت و حس توانایی دستیابی به اهداف را به فراگیر منتقل کرد، تا بدین وسیله او حداکثر توانایی خود در مسیر انجام فعالیت را به کار گیرد.

هدایت یادگیرنده برای انجام فعالیت اصلی: برای ایجاد این حالت فرد نباید دو یا چند کار را به طور هم‌زمان انجام دهد؛ زیرا این وضعیت سبب خواهد شد که تمرکز و توجه فرد به چندین جهت معطوف شود. به‌عنوان مثال دوندۀ ای دوی ۱۰۰ متری را در نظر بگیرید که در حین رقابت به بیماری همسرش و یا کیفیت کفش‌های رقیب توجه دارد (سلیگمان، ۲۰۰۰).

روش یاددهی یادگیری: روش حل مسئله: آبس (۲۰۰۳) در پژوهشی نتیجه گرفت که مهارت‌هایی همچون حل مسئله به فرد در دستیابی به درجات بالای غرقگی کمک خواهد کرد و جریان تفکر او را در مسیری منظم هدایت می‌کند. بنابراین از جمله روش‌های تدریس پیشنهادی روش حل مسئله است، که با نظم دهی به فعالیت‌های فکری، فراگیر را در این مسیر یاری می‌دهد. فراگیر با استفاده از این روش، گام‌های دستیابی به هدف را تحلیل و بر مبنای پاسخ دریافتی، فعالیت‌های فکری خود را اصلاح می‌کند.

روش‌های بازی محور: تربارت (۲۰۰۴) و ادمیرال و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهشی مبتنی بر نظریه غرقگی در آموزش‌های جسمانی به‌این نتیجه رسید که بازی، نقش اساسی و مهمی در ایجاد حالت غرقگی در فراگیر دارد. در جریان انجام فعالیتی همچون بازی، تمام حواس

فراگیر به فعالیت مدنظر معطوف است؛ از طرفی بازی‌ها ساختارهای مشخصی نیز دارند که این ساختارها بر مبنای نظریه غرقگی، توجیه پذیر است.

روش‌های آموزش برنامه‌ای: با توجه به این که در این روش توصیه بر تحلیل گام‌ها و مراحل و همچنین بازخورد فوری (میهایلی، ۱۹۹۸) است روش‌های تدریس برنامه‌ای مناسب ارزیابی می‌شود. در هر گام، تکلیفی مشخص شده است که باید از طریق انجام دادن آن به هدف رفتاری آن چهارچوب دست یافت. این گام‌ها براساس دانش قبلی شاگرد تنظیم شده است. به طوری که هر گام معلومات جدیدی به معلومات قبلی شاگرد اضافه می‌کند. گام‌ها و مراحل آن باید به گونه‌ای برنامه‌ریزی شوند که شاگرد را به هدف‌های نهایی نزدیک کنند.

محیط آموزشی: محیط ساختارمند: غرقگی معمولاً در حین انجام فعالیت‌های ساختارمند مانند بازی، ورزش، فعالیت‌های هنری اتفاق می‌افتد (سیکزنت میهایلی، ۱۹۹۸). بنابراین محیط که در این نظریه مدنظر است، دارای ساختار و از پیش تعیین شده است و فراگیر را به سمت هدف مد نظر هدایت می‌کند.

محیط هدایت کننده: محیطی که برای انجام فعالیت انتخاب می‌شود، باید به دور از عوامل حواس پرتی باشد؛ تا فراگیر با تمام تمرکز به فعالیت بپردازد؛ همچنین باید فشار روانی که فراگیر تحمل می‌کند، در سطحی باشد که اضطراب و نگرانی به فرد وارد نشود و تنها او را در شرایط انجام کار نگه دارد (سیکزنت، ۲۰۰۱)

محیط امن و رضایت بخش: برای این که فرد تجربه بهینه داشته باشد، باید در محیطی به دور از تنش‌های روانی سطح بالا به این فعالیت‌ها بپردازد (ادمیرال و همکاران، ۲۰۱۱). با توجه به این که تمرکز حواس در دستیابی به غرقگی نقش کلیدی دارد محیط‌های بدور از تنش و اضطراب می‌تواند در نیل به این هدف، مؤثر باشد.

ارزشیابی: ارائه بازخورد فوری: یکی از اصول ۹ گانه میهایلی در نظریه غرقگی بازخورد فوری است به این معنی که در ارزشیابی که بر مبنای این نظریه تدوین یافته است؛ باید بلافاصله به یادگیرنده بازخورد ارائه شود، تا بدین وسیله شوق اصلاح و ایجاد تغییر در او زنده بماند (جکسون و میهایلی، ۱۹۹۹).

ارزشیابی تشخیصی: با توجه به این که اصل تعادل چالش- مهارت (می‌هالی، ۱۹۹۸) در این نظریه تعیین کننده است. برای ارائه چالش متناسب با مهارت فرد ابتدا باید ارزشیابی تشخیصی صورت پذیرد، به عبارتی در آغاز، ارزشیابی تشخیصی از شاگرد به عمل می‌آورند، تا نقطه آغاز فعالیت خود را بر اساس درجه علمی شاگرد معین شود. معلم موضوع مناسب را برای شاگرد تعیین می‌کند و شاگرد معمولاً فعالیت بر روی آن موضوع را به تنهایی آغاز می‌نماید.

خودارزیابی: علی‌رغم اینکه در حین انجام فعالیت بر مبنای نظریه غرقگی باید خودکنترلی و خود آگاهی به پایین‌ترین حد ممکن کاهش یابد ولی بعد از انجام فعالیت، خود فرد بر اساس اینکه تا چه حد خود آگاهی او در طول فعالیت کاهش پیدا کرده است؛ بهترین ارزیاب خواهد بود (کیل ۲۰۰۵). بنابراین خودارزیابی یکی از مناسب‌ترین نحوه‌های ارزشیابی در این روش است.

بحث و نتیجه‌گیری

غرقگی یکی از مفاهیم برگرفته از روان‌شناسی مثبت است که در آن فرد با سطحی از مهارت یا تمرکز کامل و با هوشیاری، کاملاً در یک فعالیت غرق می‌شود. هدف از پژوهش حاضر تبیین عناصر نظریه غرقگی بر مبنای عناصر شش‌گانه برنامه درسی میلر (هدف، دانش آموز، معلم، روش یاددهی- یادگیری، محیط، ارزشیابی) با استنباط از مبانی نظری این حوزه بود. طبق مبانی نظری (مونتانز، ۲۰۱۰، اوت، ۲۰۱۱)، می‌هالی (۱۹۹۸) اهدافی که بر اساس این نظریه تدوین می‌یابد، باید از پیش تعیین شده و دارای ساختار مشخص باشد همچنین این اهداف به طور صریح و شفاف بیان و در اختیار فراگیر قرار گیرد زیرا دستیابی به اهداف واضح مسبب تمرکز و دقت بالاتر یادگیرنده در حین فرآیند خواهد بود. این اهداف باید بر مبنای توانایی‌های هر فرد، شخصی‌سازی شوند به عبارتی بر مبنای توانایی‌های فردی، چالش‌هایی متناسب با آن طراحی شود. یافته‌های پژوهش در این بخش با اصل تعادل چالش- مهارت ماسیمینی و کارلی (۱۹۹۸) هم‌خوانی و نزدیکی دارد.

در بخش ویژگی‌های دانش آموز همانطور که از مبانی نظری استنباط می‌شود؛ فراگیر باید در جریان انجام فعالیت استقلال داشته باشد و به طور مستقل جریان غرقگی را سازمان

دهد، به عبارتی فراگیر باید تسلط بر فعالیت و روند انجام آن داشته باشد و نسبت به فعالیت شناخت کسب کرده باشد. همچنین از پیش زمینه‌های فراگیر بر مبنای این نظریه علاقه و انگیزه درونی او برای ورود و انجام است. در این بخش یافته‌های پژوهش با یافته‌های هو و کیو (۲۰۱۰) و ادمیرال و همکاران (۲۰۱۱) هم‌خوانی داشت. فراگیری که از ایده‌ها و نظرات جدید استقبال می‌کنند و از امکان شکست در فعالیت ابایی ندارند، احتمال اینکه غرقگی را تجربه کنند در آن‌ها بیشتر است، یافته‌های پژوهش در این قسمت با توجه به اینکه ویژگی‌های ذکر شده با ویژگی‌های شخصیت خودفرجام، هم‌پوشانی دارد با یافته‌های میهالی و ناکوراما (۱۹۸۹) هم‌خوانی دارد.

معلم بر مبنای این نظریه باید تسهیل‌گر فرآیند باشد، به عبارتی معلم با آماده‌سازی فراگیر و فراهم‌سازی محیط، زمینه بروز غرقگی را فراهم می‌سازد. همچنین معلم با فعالیت‌هایی همچون احترام و ارزش نهادن به فراگیر، حس خودباوری برای دستیابی به اهداف را در او پرورش می‌دهد. یافته‌های پژوهش در این بخش برگرفته از نظریات سلیگمن و میهالی (۲۰۰۰) بود.

یکی از روش‌های یاددهی یادگیری استنباط شده روش حل مسئله است. با توجه به ماهیت این روش که نیازمند به یک سری فعالیت‌های منظم فکری برای دستیابی به نتیجه و بر مبنای ایجاد جالش و سؤال است، می‌توان گفت که روش پیشنهادی بر مبنای اصول نظریه غرقگی (میهالی، ۱۹۸۹) توجیه‌پذیر و با پژوهش رادمهر و کرمی (۱۳۹۸) مبنی بر این که تحمل ابهام که بخشی از فرآیند حل مسئله است، بر درگیری تحصیلی اثر مثبت و معنادار دارد همخوان بود. همچنین روش آموزش برنامه‌ای با توجه به ماهیت فردی و بازخوردهای سریع که در این روش مورد تأکید است با مبانی نظری و اصول نظریه هم‌خوانی دارد.

محیط آموزشی در نظریه غرقگی محیطی ساختارمند و به دور از تنش‌های روانی است، که این یافته‌ها با توجه به اصول ابتدایی این نظریه (میهالی، ۱۹۸۹) در رابطه با تمرکز بخشی بر فرآیند هم‌خوانی دارد. همچنین محیط باید هدایت‌کننده برای نیل به انجام فعالیت و به دور از عوامل حواس پرتی باشد.

در رابطه با ارزشیابی اصل بازخورد فوری و سریع با توجه به این که فرد را همچنان در حالت فعالیت نگه می‌دارد و شوق اصلاح و تغییر برای دستیابی به نتیجه مذکور را در او زنده می‌کند، با مبانی نظری هم‌خوانی دارد. علاوه بر این ارزشیابی تشخیصی برای متناسب ساختن

چالش‌ها با مهارت‌های فردی با توجه به اصل تعادل چالش - مهارت میهالی و ناکوراما (۱۹۸۹) هم‌خوانی دارد. همچنین هر فرد در ایان فعالیت با توجه به حالت درونی خویش، بهترین ارزیابی می‌تواند قلمداد شود؛ پس یکی از روش‌های ارزشیابی از فعالیت خودارزیابی یا خودسنجی است.

اصول حاکم بر اجرای برنامه درسی مبتنی بر نظریه غرقگی: میهالی به‌عنوان نظریه پرداز این حوزه، غرقگی را هم مربوط به فعالیت بدنی و هم فعالیت ذهنی می‌داند. او معتقد است فعالیت‌های ذهنی همچون حل مسئله، خواندن، تفسیر و درک موضوع به شرایطی نیاز دارند که فعالیت‌های بدنی برای ایجاد غرقگی شاید به آن اندازه نیازمند به این شرایط نباشند، از جمله شرایطی که میهالی برای ایجاد غرقگی در فرآیند‌های ذهنی قائل است؛ انجام فعالیت با قوانین مشخص و اهداف روشن است (میهالی، ۱۹۹۳) با بررسی متون و منابع در دسترس این حوزه موارد دیگری نیز در حوزه اجرا برنامه درسی مبتنی بر غرقگی استنباط می‌شود، از جمله:

تقویت قوای تمرکزی: همیلتون (۲۰۰۳) در پژوهشی به روش آزمایشی بر روی دو دسته افراد (با تجربه غرقگی بالا و تجربه غرقگی پایین) نشان داد افرادی که تجربه غرقگی بالایی داشتند، بیشتر توانسته بودند به محرک مدنظر، معطوف شوند و افراد با تجربه غرقگی پایین، در حین انجام آزمایش به همه محرک‌های محیطی توجه نشان داده‌اند.

رویاپردازی: یکی از ساده‌ترین راه‌های بهره‌برداری از ذهن، رویاپردازی است. رویاپردازی یعنی پیش بردن مجموعه‌ای از رخ دادها به صورت تصاویر ذهنی که در درجه اول ساده به نظر می‌رسد، اما از توان بسیاری از افراد خارج است. جروم سینگر، روان‌شناس حوزه رویاپردازی با اشاره به این که رویاپردازی نوعی تمرین تقویت نیروی تمرکز است که امکان تخیل موقعیت‌های فرضی را فراهم می‌آورد و وقتی ماهرانه به کار می‌رود؛ می‌تواند بسیار لذت بخش باشد (لوین و سینگر، ۱۹۹۱).

تعیین اهداف روشن و ریز اهداف: شخص باید در یک فعالیت با مجموعه‌ای مشخص از اهداف درگیر شود. در جریان، همیشه مردم می‌دانند، چه کاری باید انجام شود. بنابراین کسی که هدف مشخصی دارد، می‌تواند بدون تردید روی یک کار معین تمرکز کند. علاوه بر این، اگر کسی هدف را به طور کامل بداند، می‌تواند هر زمان که دلایل دیگر قابل قبول نباشد، هدف را تغییر دهد.

بازخورد دهی فوری و مداوم: کار مورد نظر باید بازخورد واضح و فوری داشته باشد. برای ورود به وضعیت جریان، باید بدانیم که فرد چقدر خوب عمل می‌کند. بنابراین بازخورد باید منطقی و با یک هدف در ارتباط باشد و شکل مناسب آن بسته به فعالیت متفاوت است. بنابراین فرد در جریان باید ضمن انجام یک کار معین، یک شکل مناسب از بازخورد فوری و مداوم دریافت کند (می‌هالی، ۱۹۹۳)

توجه به نیت و انگیزه درونی: فردی که می‌خواهد شرایط غرقگی را تجربه کند؛ بهتر است انگیزه‌های بیرونی مانند پول، شهرت و مقام را کنار گذاشته و برای لذت بردن از خود عمل فعالیت کند؛ به عبارتی برای درک بهتر غرقگی باید فعالیت در نظر فرد جذاب و لذت بخش باشد (فرمند، ۱۳۹۴)

پرورش شخصیت خودفرجام در فرد: افراد با شخصیتی اتلنتیک، شرایط منفی خود را به شکلی مثبت تفسیر می‌کنند، به طور مداوم خود را به چالش می‌کشند و خود را غنی سازی می‌کنند و از حق انتخاب خود استفاده می‌کنند و باعث می‌شوند که بیشتر به خود اختصاص دهند. اهداف علاوه بر این، اگر شخصی احساس مالکیت در تصمیم‌گیری داشته باشد، فرد با جدیت بیشتر به اهداف اختصاص می‌یابد (راسوند، ۲۰۰۰)

خودفرجامی در شخصیت با مشخصه‌هایی همچون جدیت و پشتکار، حریص بودن برای یادگیری، استقبال از تجارب و ایده‌های نو، امیدواری و عدم ترس از شکست شناخته می‌شود و برای این که این شاخص‌های شخصیتی در فرد پرورش یابد، باید اهداف درازمدت و کوتاه مدت تعیین کند، اعتماد به نفس داشته باشد و از تجارب آنی لذت ببرد (می‌هالی، ۱۳۹۷).

منابع

- رادمهر، فرناز و کرمی، جهانگیر. (۱۳۹۸). بررسی نقش تحمل ابهام و شکفتگی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۵(۵۲)، ۲۱۶-۲۰۳. doi: 10.22054/jep.2019.32890.2275
- صحرايي، سهراب، شکری، امید، خانبانی، مهدی، حکیمی راد، الهام (۱۳۹۷). رابطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی تحصیلی: نقش واسطه‌ای تنیدگی تحصیلی ادراک شده و هیجان‌های پیشرفت. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۴(۴۹)، ۸۴-۵۳. doi: 10.22054/jep.2019.10366.1388

فقیهی، فریبا، مرزیه، افسانه، و جنت‌آبادی، حسین (۱۳۹۷). رابطه بین تجربه شیفتگی و نیروهای انگیزش در دانش‌آموزان، فصلنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۲۹، ۱۷۷-۲۰۸.
می‌هالی، چیک سنت (۱۹۹۸). تجربه اوج (فراسوی سرخوشی)، ترجمه رضا علوی (۱۳۹۷).
تهران: شورافرین.

می‌هالی، چیک سنت می‌هالی (۱۹۹۹). غرقگی (فرآیند درگیری انسان با زندگی برای به دست آوردن شادکامی)، ترجمه زهره قربانی (۱۳۹۶)، تهران: رشد.

ناجی میدانی، الهام (۱۳۹۷). به کارگیری نظریه غرقگی در آموزش ادبیات فارسی، مجموعه مقالات نخستین همایش ملی تحقیقات ادبی دانشگاه علامه طباطبایی، تهران: امیرکبیر.

- Admiraal, W., Huizenga, J., Akkerman, S., & Dam, G. T. (2011). The concept of flow in collaborative game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1185-1194.
- Armstrong, A. C. (2008). The fragility of group flow: The experiences of two small groups in a middle school mathematics classroom. *The Journal of Mathematical Behavior*, 27(2), 101-115.
- Batista, E. (2010). Happiness, excellence, and boundaries: A framework for leaders. Retrieved from <http://www.edbatista.com/2010/09/happiness.html>.
- Beard, K. S., & Hoy, W. K. (2010). The nature, meaning, and measure of teacher flow in elementary schools: A test of rival hypotheses. *Educational Administration Quarterly*, 46(3), 426-458.
- Beard, K.S., & Hoy, W.K. (2010). "The nature, meaning, and measure of teacher flow in elementary schools: A test of rival hypotheses". *Educational Administration Quarterly*. 46/3. 426-458.
- Csikszentmihalyi, M. (1975/2000). *Beyond boredom and anxiety* (25th anniversary ed). San Francisco: Jossey-Bass (Original work published in 1975).
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M., & Isabella (2006). eds. *A life worth living: Contributions to positive psychology*. Oxford University Press.
- Custodero, L. A. (2002). Seeking challenge, finding skill: Flow experience and music education. *Arts Education Policy Review*, 103(3), 3-9. <https://doi.org/10.1080/10632910209600288>.
- Egbert, J. (2003). A study of flow theory in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 87(4), 499-518. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00204>.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.

- Ghani, J. A. (1995). Flow in human computer interactions: Test of a model. In J. M. Carey (Ed.), *Human factors in information systems: Emerging theoretical bases* (pp. 291–311). Norwood: Ablex Publishing Corp.
- Goos, M., Galbraith, P., & Renshaw, P. (2002). Socially mediated metacognition: Creating collaborative zones of proximal development in small group problem solving. *Educational Studies in Mathematics*, 49(2), 193–223.
- Guo, Y. M., & Ro, Y. K. (2008). Capturing flow in the business classroom. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6(2), 437–462. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2008.00185.x>.
- Nakamura, J & Csikszentmihalyi, M (2002). *The Concept of Flow*, Oxford University Press, Oxford, UK. Agarwal, R & Karahanna, E (2000) . Time flies when you're having fun: cognitive absorption and beliefs about information technology usage, *MIS Quarterly* 24 (4) 665–694.
- Csikszentmihalyi, M & LeFevre, J (1989). Optimal experience in work and leisure, *Journal of Personality and Social Psychology* 56 (5) 815–827.
- Hsu, C.-L. & Lu, H.-P (2004). Why do people play on-line games? An extended TAM with social influences and flow experience, *Information Management* 41 (7), 853–868.
- Jaakkola, T, Ntoumatis, N & Liukkonen, J. (2016). Motivational climate, goal orientation, perceived sport ability, and enjoyment within finnish junior ice hockey players. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 26(1): 109-115.
- Joo, Y. J., Oh, E., & Kim, S. M. (2015). Motivation, instructional design, flow, and academic achievement at a Korean online university: A structural equation modeling study. *Journal of Computing in Higher Education*, 27(1), 28–46. <https://doi.org/10.1007/s12528-015-9090-9>.
- Kawabata, M., & Mallett, C. J. (2016). What is flow?: Reconsideration of the state of optimal functioning beyond flow theory. In R. J. Schinke, B. Smith, & K. McGannon (Eds.). *Routledge international handbook in sport psychology* (pp. 369–377). New York: Routledge.
- Kiili, K. (2005). Content creation challenges and flow experience in educational games: The IT-emperor case. *The Internet and Higher Education*, 8(3), 183–198. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2005.06.001>.
- Konradt, U., Sulz, K., Konradt, U., & Sulz, K. (2001). The experience of flow in interacting with a hypermedia learning environment. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 10(1), 69–84.
- Lewin, I., & Singer, J. L. (1991). Psychological effects of REM (" dream") deprivation upon waking mentation.
- Makikangas, A., Bakker, A.B., Aunola, K., & Demerouti, E. (2010). Job resources and flow at work: Modeling the relationship via latent growth curve and mixture model methodology. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, pp.795- 814.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153–184. <https://doi.org/10.3102/00028312037001153>.

- Masato Kawabata. (2018). Facilitating flow experience in physical education settings, *Journals of Psychology of Sport & Exercise*, 38, 28-38.
- Massimini, F. (1988). The systematic assessment of flow in daily experience, *Optimal Experience. Psychological Studies of Flow in Consciousness*, 266-287.
- Csikszentmihalyi, M. (۲۰۱۴). *Applications of Flow in Human Development and Education*, Netherlands: Springer .
- Nah, F., Eschenbrenner, B., DeWester, D. (2011). Enhancing brand equity through flow and telepresence: a comparison of 2D and 3D virtual worlds. *MIS Q.* 35(3), 731–747 .
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (۲۰۰۲). The concept of flow. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of positive psychology* (pp. ۸۹–۱۰۵). New York: Oxford University Press.
- Peterson, C. (16 May 2008). "What Is positive psychology, and what is it not?". *Psychology Today*. Retrieved 11 July 2018.
- Raettig, T., & Weger, U. (2018). Learning as a Shared Peak Experience: Interactive Flow in Higher Education. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 2(1-3), 39-60.
- Rea, D. W. (2000). Optimal motivation for talent development. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(2), 187–216. <https://doi.org/10.4219/jeg-2000-574>.
- Salanova, M., Rodríguez-Sánchez, A. M., Schaufeli, W. B., & Cifre, E. (2014). Flowing together: A longitudinal study of collective efficacy and collective flow among workgroups. *The Journal of Psychology*, 148(4), 435-455.
- Schmidt, J. A., Shernoff, D. J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Individual and situational factors related to the experience of flow in adolescence. In *Applications of flow in human development and education* (pp. 379-405). Springer, Dordrecht.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Shernoff, D. J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Cultivating engaged learners and optimal learning environments. *Handbook of positive psychology in schools*, 131-145.
- Shernoff, D., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., & Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158–176. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.158.21860>.
- Skadberg, Y. X., & Kimmel, J. R. (2004). Visitors' flow experience while browsing a web site: Its measurement, contributing factors and consequences. *Computers in Human Behavior*, 20(3), 403–422. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(03\)00050-5](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(03)00050-5).
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Education & Psychology*, 82(1), 22–32. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.22>.

- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2005). *Handbook of positive psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
- Walker, C. J. (2010). Experiencing flow: Is doing it together better than doing it alone?. *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 3-11.
- Webster, J., Trevino, L. K., & Ryan, L. (1993). The dimensionality and correlates of flow in human-computer interactions. *Computers in Human Behavior*, 9(4), 411-426. [https://doi.org/10.1016/0747-5632\(93\)90032-N](https://doi.org/10.1016/0747-5632(93)90032-N).